

A WALDORF-PEDAGÓGIA ALAPELEMEINEK MEGJELENÉSE AZ ÚJSZEGEDI KERTI ISKOLA OKTATÁSI/NEVELÉSI KONCEPCIÓJÁBAN

Kiss Nikolett

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Tanulmányom célja egy jól ismert reformpedagógiai módszer, a Waldorf-pedagógia alapelveinek összevetése az újszegedi Kerti Iskola módszertani gyakorlatával. Célom, a kutatási módszerek rövid ismertetése, valamint a nemzetközi és hazai reformpedagógiai törekvések bemutatása után összehasonlítani a két intézmény nevelési módszereit, betekintést nyújtani abba, hogy miként jelenik meg a Waldorf-pedagógia személyiségképe, gyermekközpontúsága a Kerti Iskolában, és hogy milyen kezdeti nehézségek árán sikerült teret hódítaniuk az újtásoktól idegenkedő lakosság körében. Az alapelvek és a módszerek tekintetében több hasonlóságot is felfedezhetünk, még akkor is, ha az első Waldorf-iskola és az újszegedi intézmény alapítása között majd két évtized telt el. A napjainkban is működő Waldorf-iskolák elemzéséhez számos szakirodalom és tanulmány szolgál információval. *Rudolf Steiner*, a Waldorf-pedagógia szellemi atyja által írt könyvek rendkívül hasznosak ahhoz, hogy megértsük pedagógiájának lényegét, eszmei, szellemi háttérét (*Steiner, 2005; Steiner, 2008; Steiner, 2011*). A Kerti Iskola tanulmányozásához pedig nagy segítséget nyújt *Dolch Erzsébet* Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai című 1938-as doktori értekezése (*Dolch, 1938*), valamint *Pukánszky Béla* Dolch Erzsébetről és az iskoláról német nyelven megjelent esettanulmánya (*Pukánszky, é.n.*).

A kutatás módszerei

A számos szakirodalom, tanulmány és a már említett doktori disszertáció alapos tanulmányozása után igyekeztem kiszűrni a vizsgált módszerek közötti hasonlóságokat, illetve különbségeket, levonni a következtetéseket és megtalálni azokat a kérdéseket, amelyek további kutatást igényelnek.

A Waldorf-pedagógia sajátosságait másodlagos források segítségével tártam fel. A Kerti Iskola jellegzetességeit elsősorban primer források segítségével elemeztem. Például felhasználtam a Dolch Erzsébet személyes hagyatékában fennmaradt azon leveleket¹, amelyeket a Kerti Iskola diákjai írtak neki. Ezek között találhatunk olyat, amelyben a gyerekek kifejezik az iskola és a tanárok iránti szeretetüket és olyat is, amelyben szomorúan vesznek búcsút Dolch Erzsébet tanító nénitől, miután elhagyta az iskolát.

A reformpedagógia

A reformpedagógia kifejezés az Európában és az Egyesült Államokban a 19. század végétől a 20. század húszas éveinek végéig megjelenő pedagógiai irányzatok elnevezésére szolgál. Az irányzat kialakulása két nagyobb szakaszra osztható. Az első a 19. század utolsó éveitől az első világháborúig tart. Ebben az időszakban alapvető célként jelenik meg a gyermeki önállóság és a szabadság eszméje. A reformpedagógiai mozgalmak első jelentős személyiségei például *Maria Montessori* vagy *Ovide Decroly*. A második korszak az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartott. Jellemzője a sokszínű világnézet és legfőbb gondolatként a gyermek individuális nevelése jelenik meg. A korszak kiemelkedő alkotóihoz tartozik az osztrák Rudolf Steiner és a francia *Celestin Freinet*. Beszélhetünk egy harmadik korszakról is, amely a napjainkig tartó fejlődést foglalja magában (*Németh és Pukánszky*, 1999. 245–246. o.).

¹ Pukánszky Béla magángyűjteményéből

A reformpedagógia háttere

A mozgalom alapdokumentuma *Ellen Key* A gyermek évszázada című könyve. Nézeteit számos pedagógiai törekvés tűzte ki célul. Alapgondolata, hogy új nevelési formákat kell kialakítani és a régi iskolát meg kell szüntetni, hiszen az megöli a gyermek tudásvágyát és önállóságát. Szerinte a hatékony nevelést csak a családban lehet megvalósítani. Felfogásának alapja a *Rousseau-i* negatív nevelés elmélete, mely szerint hagyni kell, hogy a gyermek kibontakozzon, szabadon mozogjon. Az új gondolkodás kiindulópontja a gyermek. Minden nevelési eljárást a gyermeki sajátosságokhoz kell igazítani, más szemmel kell nézni a neveltet. Már *Locke*, *Rousseau* és *Pestalozzi* is kiemelték a gyermeki személyiség fontosságát, tiszteletben tartását és hogy arra kell nevelni őket, hogy bármikor megállják helyüket az élet bármely területén. Ez teljesen eltért a középkortól kezdve fennálló európai felfogástól, hiszen korábban nem törekedtek arra, hogy jobban megértsék a gyermek személyiségét (*Németh*, 1996. 7–8. o.).

Első korszak (1889–1918)

A reformpedagógia első iskolamodellje 1889-ben jött létre *New School* (*Új Iskola*) néven, mely egy angol tanár, *Cecil Reddie* nevéhez köthető. Ezek a bentlakásos, otthon jellegű iskolák a várostól távol, szép természeti környezetben helyezkedtek el. A sokoldalú nevelési funkció célja fejleszteni azokat a készségeket, képességeket, amelyek felnőttkorban is elősegítik a helytállást (*Langerné*, 2011. 97. o.).

Maria Montessori intézménye, a „Casa dei bambini” teljesen különbözött a megszokott iskoláktól. Montessorinak köszönhetjük a gyermekekhez méretezett környezet – asztalok, székek, elérhető magasságban elhelyezett tárgyak – kialakítását, melyek a mai napig megkönnyíti a kicsinyek mindennapjait. Nevelési alapelve a gyermek aktivitására koncentrálódik, mely feltételezi a szabad mozgást, önálló tevékenységet. Minden tanuló önállóan dolgozik, nem frontális, hanem csendes, fegyelmezett munka jellemző (*Kim*, 1998. 49–52. o.).

A korszak másik jeles reformpedagógusa a belga orvos-pedagógus, *Ovide Decroly*, aki 1907-ben alapította magániskoláját Brüsszelben. Montessorinhoz hasonlóan szintén értelmi fogyatékos gyermekek gyógyításával foglalkozott. Alapvető céljául tűzte ki az irányított tevékenység és a figyelem fejlesztését.

Pedagógiájában fontos szerepe van a nevelő játékoknak. Szerinte a gyermeket képessé kell tenni arra, hogy a saját szükségleteit kielégítse (*Németh, 1996. 62–64. o.*).

Második korszak (1918–1945)

A világháború után megkezdődött a reformpedagógia világmozgalommá szerveződése. Ekkor jelent meg a Rudolf Steiner világfelfogásán, az antropozófián alapuló Waldorf-pedagógia, amelyet jelen tanulmányomban részletesen is bemutatok. Kiemelkedő reformpedagógusa a korszaknak Celestin Freinet, a Modern Iskola alapítója, aki a gyermekközpontú gondolkodás híve volt. A tantermi órák helyett inkább a természetbe vitte tanítványait és megszüntette a hagyományos tankönyvek használatát. Fontosnak tartotta, hogy a gyermek a természetben szerezzen tapasztalatokat. Jellemző volt a játékos munkaforma, mely során valódi eszközöket használtak, ezáltal lehetőség nyílt a képességek kibontakozására, alkotóképesség fejlesztésére és a tapasztalatszerzés igazi tudáshoz vezetett (*Pukánszky és Németh, 1994. 383–408. o.*).

Harmadik korszak (1945–1989)

A második világháború után a Montessori-pedagógia és a Waldorf-pedagógia is megőrizte világmozgalom jellegét és hódító útra indult. A tudományos-technikai fejlődés, az információ- és tananyagrobbanás következtében felismerték a továbbképzés fontosságát. Az iskola egyre kevésbé szolgálta a gyermeki személyiségfejlődést, ezért az 1960-as években diáklázadások robbantak ki. Az 1970-es években megjelentek az alternatív iskolák, melyek abban különböztek a reformpedagógiai irányzatoktól, hogy nem őrizték meg az alapító szemléletét, hanem állandó változásban voltak (*Németh, 1996. 141–150. o.*).

A reformpedagógia kibontakozása Magyarországon

Hazánkban a reformpedagógia története a gyermektanulmányi mozgalommal kezdődik, ugyanakkor a herbartianus pedagógia hitelét egyre inkább aláásta már az 1870-es évektől kezdődően a kor néhány kiemelkedő pedagógusának – pl. *Szabó Endre, Felméri Lajos* – munkássága (*Nóvik, 2000. 189. o.*).

A reformpedagógia hazai elterjedéséhez nagymértékben hozzájárultak a németországi továbbképzésekről és tanulmányútról hazatérő tanárok. A mozgalom szervezői és követői egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták. Céljuk a gyermekközpontú felfogás elterjesztése volt. Hazánkban is több jelentős reformpedagógiai elmélet, és iskolamodell született. *Nagy Lászlónak* és társainak köszönhetően 1903-ban létrejött a Gyermektanulmányi Bizottság, majd 1906-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Nagy László pedagógiája nagy hatással volt a kor reformtörekvéseire. Terve alapját a gyermeki fejlődés szakaszaira építette. Ebből kiindulva egy új gyermekszemlélet, nevelési gondolat elterjedését várta. Az 1910-es években kutatásai eredményeit átültette a gyakorlatba is, így jött létre 1915-ben a *Domokos Lászlóné* vezette Új Iskola, mely magániskolaként működött. Céljai jelentősen eltértek a külföldi reformpedagógiai irányzatokétól. Az iskolában előtérbe került a produktív, alkotó munka. A gyerekek csoportokban dolgozták fel a tananyagot, mely során a tanároknak lehetősége volt megfigyelni őket, így meghatározhatták a gyermeki sajátosságokat (*Langerné*, 2011. 98–99. o.; *Pukánszky és Németh*, 1994. 569–571. o.).

Hazánkban is teret hódított Maria Montessori pedagógiája. Az első Montessori-óvoda 1912-ben nyitotta meg kapuit Budapesten. A Montessori-pedagógia legismertebb hazai képviselője *Burchard-Bélaváry Erzsébet* volt, aki 1927-től 1944-ig óvodát, 1928-tól 1941-ig pedig iskolát is működtetett. 1933-ban létrejött a Magyar Montessori Egyesület *Kenyeres Elemérnek* köszönhetően. Az egyesület célja az volt, hogy ismertesse és elterjessze a módszert (*Langerné*, 2011. 97–98. o.).

Egy jellegzetes magyar reformiskola, *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolája 1915 és 1943 között működött Budapesten. Konceptiójára nagy hatással volt Ovide Decroly pedagógiája. Célja az volt, hogy kialakuljon egy egységes, harmonikus világkép a gyermekek szemében, illetve kibontakozzon a gyermeki egyéniség, alkotóképesség. Első osztályban a gyermek legfőbb érdeklődései és tapasztalatai köré szerveződött a tananyag. Második osztályban a központi téma a család volt. Harmadikban megismerkedtek a szülőföld, a főváros, a természetföldrajzi egységek kialakulásával és az ősidőkkel. Negyedik osztályban pedig Magyarország megismertetésére és megszerettetésére törekedtek. A Családi Iskola rendszere alapján működött a békéscsabai Kerti Iskola, valamint a *Sajó-féle* elemi iskola is. A Dolch Erzsébet vezette újszegedi Kerti Iskola az első magyar Waldorf-iskola létrejötté után tíz évvel,

1936-ban kezdte meg működését. Szegeden működött egy másik reformiskola is, mely a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája volt 1922 és 1944 között, melyet Cselekvő Iskola néven ismertek és ahol tanárjelöltek képzése is folyt. Ebben a gyakorló iskolában a reformpedagógia új törekvéseit ültették át a gyakorlatba (Németh és Pukánszky, 1999. 250–256. o.).

A Waldorf-pedagógia

A Waldorf-pedagógia emberközpontú fejlődéspedagógia, melynek szellemi atyja az osztrák Rudolf Steiner, aki a teozófia hatására kidolgozta saját „szellemtudományát”, az antropozófiát, és 1913-ban megalapította az Antropozófiái Társaságot. Az antropozófia kifejezés jelentése az „ember bölcsessége”. Rudolf Steiner gondolata a nevelésről: „Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi, mint tanítók, nevelők, csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell megteremtünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődni kell.”² A nevelésről alkotott elmélete gyakorlati megvalósítására akkor kapott lehetőséget, amikor egy barátja, *Emil Molt*, a stuttgarti Waldorf–Astoria Cigarettagyár igazgatója, 1919-ben felkérte, hogy az alkalmazottai és munkatársai gyermekei számára hozzon létre egy olyan iskolát, amely az antropozófia szellemében működik, így még ugyanebben az évben létre is jött az első ilyen intézmény. A Waldorfiskola „a szív, a kéz és a fej iskolája”-ként ismert. A szív utal arra, hogy a művészetek az érzelmek kifejezését szolgálják, a kéz jelzi a kézügyességet, a fej pedig a gondolkodás fejlesztésének fontosságát. Ebből levonható a következtetés, mely szerint a Waldorf-pedagógia a gyermek testi, lelki és szellemi fejlődését igyekszik harmóniában tartva fejleszteni. Az irányzat egyik alapgondolata, hogy a gyermek fejlődése során megismétli azt az utat, melyet az emberiség járt végig az őskortól napjainkig tartó fejlődése során. A Waldorf-pedagógia, mely a nevelést művészetnek tekinti, célkitűzései között szerepel az értékközvetítés, személyiségfejlesztés, szocializáció és

² Szegedi Waldorf Társas Kör Egyesület: <http://www.waldorfszeged.hu> (Megtekintés: 2016. 02. 10)

a képességek fejlesztése. A Waldorf-intézmények több országban is Rudolf Steiner nevét viselik. Magyarországon az első iskola 1926 és 1932 között működött Budán, *Nagy Emilné dr. Göllner Mária* vezetésével, aki Rudolf Steiner személyes tanítványa volt. Ez volt az egyik első Németországon kívüli Waldorf-iskola és az első hazai két tannyelvű, óvodával egybekötött magániskola. *Hitler* hatalomátvétele után a német állampolgárokat hazahívták, így nem maradt elég tanár ahhoz, hogy az intézmény továbbra is működni tudjon (*Németh*, 1996. 81–132. o.; *Kolosai*, 2009. 18–20. o.).

Ez a pedagógiai irányzat nem azért jött létre, mert az alapító szerint a régi iskolai rendszer rossz volt, hanem mert Steiner szerint a nevelést, oktatást igazgatási szempontból ki kell emelni az állami és gazdasági életből, „ne hagyjuk az iskolai életet ebben az állami élettel való összekapcsoltságában, amelyben eddig volt” (*Steiner*, 2008. 115. o.). A Waldorf-iskolában a tananyagot úgy akarják felhasználni, hogy az mindenképpen a tanulók előrehaladását szolgálja, de valójában nem a tananyagot kell átadni, hanem a tanulókat kell nevelni, és ezt csak úgy lehet elérni, hogy a nevelés, oktatás önmagára épül fel és nem az államtól függ. Steiner szerint ez a szabad nevelés lehetővé teszi, hogy a gyermekek képességei teljes mértékben kibontakozzanak. A nevelés művészetében az emberi lény megismerése elsődleges fontosságú, erre alapozódik az igazi hatékony gyermeknevelés. Tudnunk kell, hogy az emberi lény mely részére kell hatni egy bizonyos életkorban, és ezeket a hatásokat milyen módszerek segítségével kell elérnünk. Rudolf Steiner azt vallotta, hogy az első gyermekévekben utánzás és mintakép által lép kapcsolatba környezetével a gyermek. Ami a közvetlen fizikai környezetében történik, lejátszódik, amit érzékszerveivel észlel, azt utánozza is. Leginkább az hat a gyermekre, amit a felnőttek a szeme láttára cselekednek. Ezért nagyon fontos, hogy ne tegyünk olyat a gyermek jelenlétében, amit nem szabad utánoznia. Későbbi életkorban fontos, hogy a gyermek megtanuljon tisztelni másokat, legyen egyfajta tekintély előtte, hiszen ahhoz, hogy éretté váljunk a gondolkodáshoz, meg kell tanulnunk tisztelni mások gondolatait. A Waldorf-iskolákban nem szelektálnak értelmi képesség szerint, nincs összehasonlítás, hátrányos megkülönböztetés, tiszteletben tartják a vallásos és egyéb meggyőződéseket. A nevelésben fontos szerepe van a művészetnek, a testi nevelésnek, fantáziának, mely formálóan hat az agyra (*Steiner*, 2005. 5–38. o.; *Steiner*, 2008. 114–130. o.; *Steiner*, 2011. 5–30. o.).

A Waldorf-pedagógia három szakaszt különít el a gyermek fejlődésében, és erre alapozva építi fel a tananyagot és az órarendet. Az első gyermekévekben, azaz 0–7 éves korban a testi fejlődés és a tapasztalatszerzés a legfontosabb, a gyermek utánzás útján tanul. 7 és 14 éves kor között a tekintély játszik elsődleges szerepet a fejlődésben, nem a lexikális tudás megszerzése fontos, hanem a képességek fejlesztése. 14-től 21 éves korig a gyermek közvetlen kapcsolatok által szerez ismereteket, kialakul benne a valódi gondolkodás. Ez alapján a Waldorf-óvodában leginkább egyszerű játékokkal játszanak, amit ők is könnyen el tudnak készíteni és fontos szerepet játszanak a dalok, versek, népmesék és a művészet. A Waldorf-iskola 12 évfolyamos, egységes iskola, melyben év végén a tanulók állami és Waldorf bizonyítványt is kapnak. A Waldorf bizonyítvány szöveges értékelést foglal magában, az elért fejlődést illetve a nehézségeket tartalmazza. Itt is figyelembe veszik a gyermek fejlődésének szakaszait. Az iskolai életben a gyermekek számára a legfontosabb, egységet szimbolizáló szerepet az osztálytanító tölti be, aki nyolc éven keresztül a főtárgyakat tanítja, ezáltal állandóságot és bizalmas légkört teremt az osztály számára. A főoktatás három részből áll, először beszélgetnek és felkészülnek a tanulásra, a második rész szól a tényleges tanulásról, és az egészet egy mese zárja le és teszi kerekké. Főoktatáson belül a tanrend egy-, másfél hónapos szakaszokban változik, vagyis ez idő alatt ugyanazzal a témakörrel foglalkoznak, ami lehetővé teszi, hogy a gyermek a figyelmét tartósan egy-egy témára irányítsa. Ezt epochális oktatásnak nevezzük. A tanterv és az órarend kialakítása során az évszakok, napszakok változásait is figyelembe veszik. Az első tanévtől kezdve két idegen nyelvet oktatnak, kezdetben játékosan teszik ezt, például énekléssel, versmondással. A gyermekek életében fontos szerepet játszik a művészet, a rajzolás és a festés, ami az önkifejezés alapja, valamint a szavalás, színjáték, ami az ünnepek alkalmával válik hangsúlyossá. A Waldorf-pedagógia sajátos művészi tevékenységformája az euritmia, mely az emberi test önkifejezési formája, célja a harmónia és egyensúly átélése. A gyerekek nem használnak hagyományos értelemben vett tankönyvet, hanem ők maguk készítik el saját „könyveiket”, rajzolással, írással. Ez elősegíti a gondolkodás, képzelőerő fejlődését. A Waldorf-iskolában nincs évismétlés, számonkérés vagy osztályozás. Az év végi szöveges értékelés mutatja az elért fejlődést, melyet a gyermek egyéni sajátosságaihoz mérten

készít el az osztálytanító. A tanulók előadások, vagy tudáspróba által mutatják meg fejlettségüket. Ezáltal a tanítók azt kívánják elérni, hogy a gyermekek között megszűnjön a versengés, ne szorongjanak és ne legyen hátrányos megkülönböztetés az intézményben (*Németh*, 1996. 81–87. o.; *Vekerdy*, 2005. 55–83. o.).

A Waldorf-intézmények növendékei egyáltalán nem indulnak hátránnyal az életben, mint ahogy sokan azt gondolnák. Az igaz, hogy más tempóban haladnak a tananyaggal, például később tanulnak meg olvasni, mint azok, akik állami iskolába járnak, de a későbbiekben sikerül behozniuk a „lemaradást”. Teljesen máshogy értelmezik a szabadságot, a tanulást vagy a munkát, rengeteg területen kipróbálják magukat, így könnyebben megtalálják azt a tevékenységet, amely megfelel az érdeklődésüknek, tudatosabban képesek kiválasztani a felsőoktatási szakirányt, ezért nagy előnyben vannak a pályaválasztás szempontjából (*Czitán*, 2013. 374. o.).

Több európai országban a Waldorf-diploma, melyet a 12. év végén kapnak meg a tanulók, megfelel az állami érettségi követelményeinek. Ma 60 országban több mint 3000 intézmény és több mint 100 tanárképző intézmény működik. Hazánkban ma 32 településen van Waldorf-óvoda és 24 településen iskola. Folyamatos igény van az intézmények létrehozására.³

Az újszegedi Kerti Iskola

Az újszegedi Kerti Iskola 1936 szeptemberében nyílt meg *Várkonyi Hildebrand Dezső* kezdeményezésére, aki a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszékének első professzora volt, melynek élére 1929-ben nevezték ki. Érdeklődésének középpontjában a nevelést megalapozó pszichológia kérdései és a gyermekközpontú pedagógiai irányzatok álltak. Tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Az iskola Újszegeden, a Tárogató utcában, egy magánházban működött Várkonyi Hildebrand fenntartásában a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetének kísérleti iskolájaként. A kezdeti nehézségek után a tanulók száma emelkedésnek indult.

³ Magyar Waldorf Szövetség: <http://www.waldorf.hu/> (Megtekintés: 2016. 02. 13.)

Több tanuló lett volna, ha a városban hozzák létre az intézményt, de a terv szerint a várostól távol, egészséges szabad levegőre akarták vinni a gyerekeket. Az iskola vezetője, Várkonyi egyetemi munkatársa, Dolch Erzsébet lett, aki 1928-tól a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar-német szakos hallgatója volt, majd az egyetemen folytatta tanulmányait. Dolch Erzsébet gyermekek iránti szeretete, magas szintű pedagógiai tudása és az „új pedagógia” iránti érdeklődése tette alkalmassá arra, hogy a kísérleti iskola vezetője legyen (Dolch, 1938. 91–92. o.; Németh és Pukánszky, 1999. 253–254. o.; Fizel, 2013).

Az iskola pedagógiájának kiindulópontjaként Domokos Lászlóné Löllbach Emma és Nemesné Müller Márta nevelési elgondolása szolgált, de nem törekedtek teljes utánzásra. A Nemesné-féle Családi Iskolához hasonlóan itt is érvényesült a tanár–diák kapcsolat barátságos jellege és előtérbe kerültek a gyermekközpontú eljárások. Dolch Erzsébet a kitűzött célról így ír: „Nemzetmentő és nemzetnevelő szándék irányította eljárásunkat az iskola létesítésével kapcsolatban; az erősen konzervatív beállítottságú alföldi egyének lelkébe is belevinni a haladás vágyát s gyermekeiket a kor követelményének megfelelően új módszerrel s új szellemben nevelve, egy új embertípus kialakítását segítsük elő, hogy így a vidéket is bekapcsoljuk abba a nagy kulturális áramlatba, mely a fővárost többé-kevésbé már átjárta” (Dolch, 1938. 92. o.). Az alföldi iskolákban újítás, reformálás már mutatkozott ugyan, de gyökeres változás még nem volt észlelhető, legfőképpen az osztályok nagy létszáma miatt. Ezzel ellentétben a Kerti Iskolában a kis létszám lehetővé tette az egyéni foglalkozásokat, a családias légkör kialakítását, és arra törekedtek, hogy az iskola a gyermek második otthona legyen, ahova örömmel jár (Dolch, 1938. 92. o.).

A Kerti Iskolában a tanítás tartalma és módja alkalmazkodik az állami tantervhez, ugyanakkor a gyermekek sajátos adottságaihoz, képességeihez is. Az egyéni nevelés érdekében igyekeztek már a tanév elején jól megismerni a gyerekeket. Az iskolaérettséget, szellemi és testi fejlettséget tesztekkel állapították meg. Nem alkalmaztak szelekciót, az osztály a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből tevődött össze, volt orvos, tisztviselő, iparos, kereskedő és gyári munkás gyermeke is a tanulók között. A merev tanterv helyett inkább a gyermekek érdeklődésére alapoztak és sokat foglalkoztak az erkölcsi, intellektuális, fizikai–testi nevelésükkel. Kezdetben a legfőbb feladat a közösségi szellem megvalósítása volt, a minta egy ideális családi élet, ahol

mindenkinek megvan a maga szerepe. Különböző feladatok voltak kiosztva a gyerekeknek, mindenkinek volt egy tisztsége, amit egy hónapig viselhetett. Ezzel az együttműködés kialakulását és az önállóságra nevelést kívánták elérni (Dolch, 1938. 92–107. o.; Németh és Pukánszky, 1999. 254. o.).

A tanulás során fontos szerepe volt a játéknak, a leghatásosabb fegyelmezési eszköz a játéktól való eltiltás volt. A számolás elsajátításához az egyik legfontosabb játék a dominó volt, de a betűkkel is játékos feladatok által ismerkedtek meg és csak ilyen előgyakorlatok után kezdték el használni az olvasókönyvet. Dolch Erzsébet Ovide Decroly globalizáló, szóképes módszerét alkalmazta az olvasás tanításához, ezt Domokos Lászlóné budai Új Iskolájában tanulmányozta. Ezek a gyerekek hamarabb megtanultak olvasni, mint a hagyományos elemi iskolába járó tanulók. Az írás tanulását nagy nyomtatott betűkkel kezdték, mert ezek ismertebbek voltak. Nem hegyes, hanem gömbvégű tollat használtak, mert ezzel gyorsabban lehetett írni, olvashatóbb volt az írás és nem volt jellemző a görcsös kéztartás. Német nyelvet már első osztálytól kezdve tanultak és a testi nevelésre is nagy hangsúlyt fektettek, melyre alkalmas volt a villa kertje. A kertben arra is lehetőségük volt, hogy megismerkedjenek a növényekkel, gyümölcsökkel és az itt szerzett tapasztalatokat később közösen megbeszélték. A játék és a kertészkedés során lehetőség nyílt a gyermekek megfigyelésére, ezen alapult a beszéd- és értelemgyakorlat, melynek célja a helyes magyar nyelv tökéletes elsajátítása volt (Dolch, 1938. 94–101. o.).

Félévenként vizsgálták a tanulók figyelmét, emlékezetét, gondolkodását, képzeletét és felfogását, egyéni lapokat készítettek róluk, amiket folyamatosan kiegészítettek a megfigyelések alapján. Ezeket a szülőkkel megbeszélték, egyeztették és kiegészítették egymás gondolatait. Erre családlátogatás útján került sor, mely által jobban megismerhették a családi környezetet és környékben megérthették a gyermek lelkivilágát. A közös feladatok által a gyerekekben kialakult a „mi-tudat”, amely az egyik legfontosabb célkitűzése volt az iskolának. Az intézmény azt kívánta elérni, hogy minden káros körülményt, akadályt elhárítson, ami megzavarná a gyermek lelkét, harmonikus fejlődését (Dolch, 1938. 106–108. o.; Németh és Pukánszky, 1999. 254. o.).

Az intézet három évnyi sikeres működés után, 1939-ben bezárt, Várkonyi Hildebrand elhagyta a várost a Kolozsvárra visszatérő egyetemmel együtt. Dolch Erzsébet 1938-ban vált meg a Kerti Iskolától (Pukánszky, é.n.).

Összehasonlítás

A Waldorf-pedagógia és a Kerti Iskola vizsgálata során számos hasonlóságot és különbséget véltem felfedezni, de az összehasonlításhoz néhány átfogóbb szempontot szeretnék kiemelni: a gyermekközpontúság megjelenését, az oktatási esélyegyenlőséget, és bizonyos nevelésben alkalmazott módszereket, például a játék és a mese fontosságát.

Mielőtt ezen szempontok bővebb kifejtésére rátérek, nem szeretném figyelmen kívül hagyni azt az észrevételt sem, miszerint mind a Waldorf-, mind a Kerti Iskola a való életre készítette fel a növendékeit. Olyan ismeretekre is szert tettek a gyerekek, amelyek a felnőtt lét mindennapjaiban akkoriban elengedhetetlenek voltak, és amelyeket más iskolákban bizonyára nem tanítottak.

A két iskolamodell egyik legfontosabb közös vonása a gyermekközpontú szemléleten alapuló nevelés megjelenése. A Waldorf-pedagógia esetében például fontos szempont a gyermek érzéseire, személyes belső világára való odafigyelés. A tanárok nem azt hangsúlyozták, hogy a tanulók mit nem tudnak, hanem az erősebb képességekre támaszkodtak, elősegítve ezzel a gyermekek pozitív én-képének fejlődését. A tankönyvek hiánya lehetővé tette, hogy a tanító minél jobban alkalmazkodjon a gyermekek érdeklődéséhez. A pedagógia „követi a gyermeki létforma napi ritmusát: az ébrenlét, alvás, befogadás és felejtés váltakozását” (Németh, 1996. 85. o.). Tehát tisztában voltak azzal, hogy a gyermek a nap bizonyos szakaszaiban mennyire képes koncentrálni, befogadni, és ez segítette a hatékony tanulást.

A Kerti Iskola gyermekközpontúságát mi sem bizonyíthatná jobban, mint a gyerekek Dolch Erzsébetnek írt levelei, melyekben nyilvánvalóvá válik, hogy mennyire szerettek iskolába járni és milyen szomorúan búcsúztak a tanító nénijüktől. „Kedves Tanító néni! Nagyon örülök, hogy már jól tudok írni és olvasni. Szeretek nagyon iskolába járni. Kezeit csókolja Bruchter Camil”⁴ Vagy *Bruchter Elemér* levelének megható sorai: „Szeretett Kedves Tanító Nénink! Kis szívünknek el kell szenvednie első fájó búcsúzását. Az élet kegyetlen keze elsodorja tőlünk első Mesterünket, aki szíve melegével tanított meg

⁴ *Bruchter Camil* levele Dolch Erzsébetnek. Pukánszky Béla magángyűjteményéből.

bennünket a betűvetés, számolás, olvasás nehéz tudományára. Belénk oltotta a kötelességtudás szigorú parancsát, vezetett bennünket a tudás ösvényén, hogy majdan derék polgárai lehessünk szeretett hazánknak. Búcsúzóul nagyon szépen megköszönjük sok fáradtságát abban a reményben, hogy soha sem fog bennünket elfeledni, mint ahogy mi sem fogjuk soha-soha elfeledni. Isten segítse tovább a nehéz munkájában...”⁵ Ezekből a levelekből az is kiderül, hogy milyen nagy fejlődésen mentek keresztül a gyerekek iskolás éveik alatt abból a szempontból is, hogy akinek iskolába kerülés után kis idővel nagy gondot okozott papírra vetni a saját gondolatait, rövid idő elteltével ez már nem jelentett problémát. Az iskolában próbálták minél élvezetesebbé tenni a tanulást úgy, hogy az adott tevékenység során akár több képességterületet is fejlesszenek. Például a nevüket úgy tanulták meg leírni, hogy kis kartonlapokat készítettek a gyerekek nevének szóképeivel, körbe ülve elcserélték ezeket, és aki kiment a táblához, annak emlékezetből le kellett írni a másik tanuló nevét, akivel nevet cserélt. De készítettek játékokról, közlekedési eszközökről és háziállatokról is kartontáblákat és az előzőekhez hasonlóan zajlott a tanulás, és időközben az ABC összes betűjére sor került. A kertben zajlott megfigyeléseknek köszönhetően mindig volt beszélgetési, rajzolási és fogalmazási témájuk, így bővült az ismeretkörük, ügyesedett a kifejező és rajzolási készségük, miközben nagyon élvezték is ezt a tevékenységet (Dolch, 1938. 93–94. o.).

A Waldorf-módszer és a Kerti Iskola egyaránt törekedett az előítéletesmentességre, a hátrányos megkülönböztetés elkerülésére. A Waldorf-intézmények a mai napig nyitva állnak minden gyermek előtt, függetlenül vallástól, bőrszíntől, nemtől, stb., de a Kerti Iskolára is igaz volt, hogy bármilyen társadalmi rétegből befogadott gyerekeket. Az osztályban különböző képességű tanulók voltak, minden irányú tehetségnek volt helye (Németh és Pukánszky, 1999. 254. o.), ezáltal esély teremtdött a hátrányos helyzetű, gyengébben teljesítő tanulóknak is arra, hogy a képességeiknek megfelelő oktatásban részesüljenek. Az oktatási esélyegyenlőség célja biztosítani, hogy a személyes és a társadalmi körülmények ne jelentsenek akadályt ahhoz, hogy a gyermek részt vegyen az oktatásban. Az egyik leghatásosabb eszköz a társadalmi egyenlőtlenségek

⁵ Bruchter Elemér levele Dolch Erzsébetnek. Pukánszky Béla magángyűjteményéből.

elkerülésére az igazságos és befogadó oktatás, de manapság sajnos rengeteg gyermek eleve meglévő hátránnyal indul iskolába, amit már az intézmény sem tud orvosolni.

Mindkét iskolában ismerték a játék és a mese nevelő, értékteremtő funkcióját, ezért igyekeztek ezeket beépíteni a tanórákba, foglalkozásokba. A Waldorf-intézményekben úgy fokozták ezt a hatást, hogy a gyerekek is készítettek játékokat, így jobban fejlődhetett a kreativitásuk, kézügyességük. A játék szerepéről a Kerti Iskolában így fogalmaz Dolch Erzsébet: „Mivel a játék a legalkalmasabb eszköz a családi hangulat megteremtésére, kezdetben ennek keretében ismerkedtünk meg egymással. Eközben érdekes lélektani megfigyeléseket lehetett eszközölni a gyermekek egyéniségére s főleg szociális beállítódottságára vonatkozóan.” A megfigyelések által megállapíthatták egy adott gyermekről, hogy mennyire közösségi szellemű, barátkozó, vagy pont az ellenkezője (*Dolch*, 1938. 92. o.). A gyermek életének első éveiben azt tartja a legfontosabbnak, hogy örömmel tudjon játszani, s mind a Waldorf-, mind a Kerti Iskolában tisztában voltak ezzel a megállapítással és nem akarták, hogy az iskolába lépés nagy törést okozzon a gyerekeknek. A játék többféle szempontból hasznos lehet a tanulás során, például általa a gyermekek megismerkedhetnek környezetükkel, a világban zajló eseményekkel, tárgyakkal és a közösséggel. A játék segítségével szinte észrevehetetlenül fejlődnek, miközben mindez élményt is nyújt számukra. Számos olyan helyzettel szembesülhetnek, amelyek bizonyos problémák megoldását igényelhetik. Fejlődik a kapcsolatteremtő képesség, kreativitás, szociális- és értelmi képességek, problémamegoldó gondolkodás és még sorolhatnánk. De ne feledkezzünk meg a mesékről sem, melyek szintén fontos szerepet tölthetnek be a vizsgált intézmények nevelési módszereiben. A gyermek mesehallgatás közben nemcsak kifelé, hanem befelé is figyel, saját fantáziaképet alkot, és ez segítheti a félelmei feldolgozásában, legyőzésében. Fontos, hogy a gyerekek merjenek nagyokat álmodni, hogy a későbbiekben is legyen életcéljuk, hiszen ennek az érzelmi intelligencia fejlődésében és a személyiségfejlődésben is fontos szerepe van. A Kerti Iskolában a gyerekek közösen alakították a meséket, utána pedig kis színházi előadásokat szerveztek. A mesemondás során igyekeztek kiküszöbölni a gyerekek tájszólását is (*Dolch*, 1938. 100. o.).

Kitekintés napjaink nevelési gyakorlatára

Vajon mai szemmel hogyan gondolkodunk az iskoláink gyermekközpon-
túságáról, mennyire értünk egyet a nevelési módszerekkel, elvárásokkal?
Vekerdy Tamás, aki évtizedek óta a gyermekközpontú iskola megteremtésé-
nek elhivatottja, így fogalmaz: „A gyermekközpontság azt a törekvést jelenti,
hogy megpróbáljuk megismerni a gyereket fiziológiai, orvosi, pszichológiai,
etnográfiai, antropológiai és egyéb szempontból” (*Vekerdy*, 2004. 91. o.).
Ez mindkét iskolában feltétel nélkül megjelent, ugyanis a megismerésen
alapuló oktatáson és ebből kiindulva, a gyermek egyéniségéhez való alkal-
mazkodáson volt a legnagyobb hangsúly.

Hiszen egy tanuló nehézségeit, lemaradásait csak úgy tudjuk fejleszteni,
ha valóban tisztában vagyunk azokkal. A törekvés lényege, hogy hozzásegít-
sük a gyermeket ahhoz, hogy azzá váljon, akivé válnia kell, kibontakoztassa
tehetségét és tudását és ehhez biztosítani kell a megfelelő körülményeket.
A gyermekközpontság szemlélet azt szeretné tudni, hogy milyen a gyermek
valódi énje, hogyan tud változni, hogyan lehet ezeket a változásokat elérni,
hogyan kell a tananyagot átadni úgy, hogy mindeközben a gyermek az élet-
korának megfelelően fejlődjön. Ahhoz, hogy a tanuló kibontakozzon, szükség
van cselekvéses tárgyakra – ahol a gyerekek kézzel dolgoznak – művészetekre,
érzelmi nevelésre. *Vekerdy* szerint a mai iskolák gyermekközpontvá válásá-
nak egyik fő akadálya az, hogy a verbális tananyag egyre nagyobb és hosszú-
távon nehezen elsajátítható, míg a művészeti tárgyak háttérbe szorulnak, kevésbé
értékelik, pedig ezek az érzelmi intelligencia fejlesztésének legfontosabb
eszközei (*Vekerdy*, 2004. 92–93. o.).

A mai diákok nagy része nem képes elsajátítani a tömördek tanulnivalót,
vagy ha mégis, akkor az hamar elfelejtődhet, mert nincs idő hosszas beszél-
getésekre, értelmezésekre egy adott téma kapcsán, így a tanulók fejében meg-
fogalmazódott kérdések megválaszolatlanok maradnak, mert haladni kell
tovább az anyaggal. Az elvárások egyre nőnek, a teljesítmény pedig csökken,
ugyanis az osztályzás, jegyre felelés szorongást kelt, ami visszafogja a tel-
jesítményt (*Vekerdy*, 2004. 93. o.). A Waldorf-iskolában és a Kerti Iskolában
úgy sikerült ezt megelőzni, hogy nem összehasonlítás alapján értékelték
a tanulók tudását, hanem azt vizsgálták, hogy a saját képességeikhez mérten
mennyit fejlődtek, és az elvárások sem voltak túlzottak vagy teljesíthetetlenek.

Összegzés

Tanulmányomban a Waldorf-pedagógia és az újszegedi Kerti Iskola működését, szemléletét, nevelési koncepcióját és módszereit vizsgáltam. Ezen szempontok alapján meghatároztam a két pedagógiai koncepció közötti összefüggéseket, melyeket három nagyobb csoportba soroltam: gyermekközpontúság-, oktatási esélyegyenlőség megjelenése és bizonyos nevelési módszerek: a játék és mese fontossága. Mindkét iskoláról elmondható, hogy mind a gyermekközpontúság, mind az esélyegyenlőség egyaránt megjelent a gyakorlatban. Különböző képességű és társadalmi rétegből származó gyermeknek volt helye az intézményekben, továbbá a tanárok törekedtek arra, hogy minél jobban megismerjék tanítványaikat és ezáltal alkalmazkodni tudjanak a képességeikhez. Mindkét iskolában fontos szerepe volt a játéknak és a mesének. Általuk egyszerre több képességterületet is fejleszteni tudtak. A személyes belső világra való odafigyelés és a pozitív én-kép fejlődése következtében elérték, hogy a gyerekek szerettek iskolába járni és élvezték a tanulás minden mozzanatát.

A Kerti Iskola a magyar reformpedagógia egyik legfontosabb eszmei értékét képviseli. A Waldorf-pedagógia sikerességét, bevált módszereit pedig az bizonyítja, hogy intézményei mai napig nyitva állnak a gyerekek előtt és folyamatosan igény van az újabb óvodák és iskolák létrehozására.

További érdekes kutatási téma lenne összevetni a Kerti Iskolában, és a kor Waldorf-iskoláiban tanuló diákok társadalmi összetételét, eredményeit.

Irodalom

Czitán Gabriella (2013): A magyar Waldorf-képzés eredményességének vizsgálata a 2001 és 2006 között végzett diákok élet-pályája alapján.

In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racskó Réka (szerk.): *Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Absztraktkötet. Líceum Kiadó, Eger. 374.

Dolch Erzsébet (1938): *Az új nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai*.

Fizel Natasa (2013): *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Délvidék Kutató Központ, Szeged.

- Kim Rita (1998): A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 3. sz. 44–54.
- Kolosai Nedda (2009): A Waldorf-pedagógia gyermek- és ifjúképe. *Tani-tani* **14.** 2. sz. 18–28.
- Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, **21.** 12. sz. 92–105.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99.** 3. sz. 245–262.
- Nóbik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a XIX. századi Kolozsváron. In: Dombi Alice és Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC. Stúdió. Gyula. 181–189.
- Pukánszky Béla: *Die Rolle der Frauen in der Geschichte der ungarischen Reformschulbewegung, Erzsébet Dolch und die Gartenschule – Eine Fallstudie*. www.pukanszky.hu
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2005): *Gyermeknevelés – A gyermek játéka*. Élőszó Kiadó, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2008): *A nevelés mint társadalmi kérdés/Az én-érzés kialakulása a gyermeknél/Milyen szempontok szerint jött létre a Waldorf-iskola? – A Stuttgartban 1919. augusztus 24-én tartott előadás szövege*. Genius, Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest.
- Steiner, Rudolf (2011): *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontok szerint*. Magánkiadás.
- Vekerdy Tamás (2004): Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 4–5. sz. 91–96.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák (Talán: a Waldorf?)*. Saxum Kiadó Bt.